

VOZES E MENSAGENS NOS MATERIAIS DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Cláudia Valentina Assumpção Galian

Universidade de São Paulo – USP, Brasil

Émerson de Pietri

Universidade de São Paulo – USP, Brasil

Lúcia Helena Sasseron

Universidade de São Paulo – USP, Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é caracterizar os modos de construção de representações sobre a prática pedagógica, em ações para a implementação e em discursos de convencimento sobre a relevância de políticas curriculares oficiais endereçados a docentes do ensino básico. O material de análise é composto de documentos elaborados e distribuídos pelo Ministério da Educação brasileiro, para a divulgação da Base Nacional Comum Curricular, num evento denominado de Dia “D” da Base. Os dados foram produzidos e analisados segundo modelo teórico voltado para o tratamento analítico de enunciados em suas orientações para a regulação disciplinar, pedagógica e textual, com a ordenação de posições dos sujeitos, a legitimação de práticas e a hierarquização de vozes e mensagens. Os resultados evidenciam a posição subalterna projetada aos professores, no material analisado, tanto na representação dos docentes como não participantes da produção da Base Nacional Comum Curricular, quanto na restrição do trabalho docente à elaboração de modos de ensinar submetidos aos conhecimentos pré-determinados pelo currículo oficial.

Palavras-chave: Política Curricular; Base Nacional Comum Curricular; Práticas Pedagógicas; Educação Básica.

Abstract

This article aims to characterize the ways of constructing representations of pedagogical practice in the implementation and legitimation discourses of the curriculum policies towards teachers in basic education. The source to the analyzes is a group of documents produced and distributed by the Department of Education during an event called Dia “D” da Base. The data were produced and analyzed according to a theoretical model to the treatment of enunciations of disciplinary, pedagogical, and textual regulation. That kind of enunciation organizes the agents’ positions, legitimates practices and ranks voices and messages. The results show a subaltern position projected for the teachers, since they are not considered as agents in BNCC elaboration. In addition, their work is restricted to the creation of ways to teach in strictly obedience to the previously defined knowledges in the official curriculum.

Keywords: Curriculum Policies; National Common Core Curriculum; Pedagogical Practices; Basic Education.

Introdução

A elaboração e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) foi e vem sendo fortemente apoiada por alguns segmentos da sociedade, como os reunidos no Movimento pela Base Nacional Comum, que se apresenta como “um grupo não-governamental e não partidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedicam à causa da construção e implementação da BNCC”¹. Em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) assim como nas iniciativas desse grupo é frequentemente afirmada a ampla e democrática discussão que teria sido conduzida ao longo de sua elaboração; tal afirmação é justificada com a menção às leituras críticas realizadas por especialistas, à consulta pública aberta quando da publicação da primeira versão do documento, bem como às audiências públicas para discuti-la, em todas as regiões do país.

O Movimento pela Base Nacional Comum reconhece a necessidade de uma base comum para os currículos e destaca que esta demanda já constava em documentos legais desde a década de 1980:

A BNCC está prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Ter definidas as aprendizagens e desenvolvimentos comuns para todos os estudantes ajuda a garantir equidade (não importa onde estude, o aluno irá aprender o que é essencial) e a dar mais coerência para o sistema educacional: formação de professores, materiais didáticos e avaliações externas passam a responder ao que se aprende na escola - e não o contrário. Vale lembrar que BNCC não é currículo, portanto as especificidades e diversidades locais de cada rede podem e devem ser preservadas nos currículos das redes, nos projetos pedagógicos das escolas e nas práticas dos professores em sala de aula².

As posições favoráveis à BNCC podem ser assim resumidas: este documento representaria um instrumento para garantir a equidade, promovendo ao mesmo tempo uma maior integração das políticas educacionais, com vistas a uma educação de qualidade (COSTIN, 2018; CASTRO, 2018; MELLO, 2018). Também reforçam a ideia de que, por não se apresentar como um currículo, como se afirma na citação acima, ela garantiria espaço para a expressão das especificidades de regiões, escolas e sujeitos distintos.

Considerando a atuação de apoiadores da BNCC, Tarlau e Moeller (2020, p. 554) manifestam estranheza com relação à rapidez na elaboração e aprovação do documento, já que "ela não era parte dos debates antes de 2014". As autoras relacionam esse aspecto ao que denominam de "consenso por filantropia", identificado quando

recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em

questão numa iniciativa amplamente aceita (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554).

Mesmo com o intenso movimento de apoio ao documento, ele tem sido objeto de discussões desde a publicação de sua primeira versão, em 2015, em especial por pesquisadoras/es nos campos do currículo e das políticas educacionais (ALVES, 2014; MACEDO, 2015, 2019; RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017; RIBEIRO, 2019). Para Galian e Silva (2019), muitas/os pesquisadoras/es questionam os argumentos favoráveis ao documento, problematizando: a necessidade alegada e insuficientemente sustentada de uma base nacional para os currículos; a escolha pela definição dessa base comum em um país tão grande e diverso como Brasil; a urgência imprimida ao processo de elaboração e, conseqüentemente, a insuficiência e a parcialidade das escolhas assumidas no documento; a excessiva preocupação do documento com o controle do trabalho de professores e estudantes, tomando de forma simplista ou ignorando totalmente o trabalho pedagógico que as escolas já desenvolvem e valorizam.

A pesquisa na qual este trabalho se baseia³ focaliza textos pedagógicos ou curriculares, em especial a BNCC e outros textos a ela associados, que conferem atenção às disciplinas escolares, entendidas no estudo como atividades, com base em Dowling (1996, 1998). A investigação incidiu sobre propostas curriculares e materiais produzidos para fins de formação continuada de professores por três secretarias municipais de educação do estado de São Paulo – com especial atenção às disciplinas Língua Portuguesa e Ciências –, diante das prescrições definidas na BNCC. A análise documental foi o principal procedimento investigativo, visto que o contexto da pandemia inviabilizou a realização de entrevistas com profissionais das secretarias, como inicialmente previsto. Foi nesse âmbito que as fontes analisadas neste artigo se mostraram relevantes para a discussão desenvolvida na pesquisa.

Na perspectiva de Dowling, mencionada acima, as atividades especializam práticas e posições dos sujeitos e são produzidas e reproduzidas pelas subjetividades humanas, materializando-se por meio de textos. Para ele:

as práticas humanas constituem regularidades que são reconhecidas como atividades. [...] sujeitos humanos rotineiramente participam de múltiplas atividades e [...] estas atividades constituem e são constituídas pela subjetividade humana (reproduzindo-a também), necessariamente múltipla (DOWLING, 1998, p. 122. Tradução nossa).

Segundo o autor, o “texto” – a instância material da atividade – “é um enunciado (linguístico e não linguístico) ou um conjunto ou sequência de enunciados construídos dentro do contexto de uma ou mais atividades” (DOWLING, 1998, p. 131). No caso específico da pesquisa em que se baseia o artigo, essa perspectiva fundamenta a análise de “textos pedagógicos”, ou textos curriculares, que constituem o objeto empírico do estudo (p. 132). Esses textos

Constroem autores como transmissores e leitores como adquirentes. O transmissor está de posse dos princípios reguladores das práticas da atividade, que o adquirente deverá apreender. Transmissores e adquirentes são construções textuais, realizações textuais de posição. As práticas e posições de uma atividade são, portanto, representadas em textos pedagógicos. A representação das “práticas” será referida como a “mensagem”; a representação das posições, como as “vozes” (DOWLING, 1998, p. 131. Tradução nossa).

Nesse modelo de análise existem três níveis da atividade: o nível estrutural, o nível do evento e o nível dos recursos. No primeiro, a atividade constrói posições e distribui práticas para elas – em outras palavras, regula quem pode dizer e fazer o quê. No nível do evento, práticas e posições de uma atividade são produzidas e reproduzidas, nos textos pedagógicos ou curriculares. Nestes, isso se dá pela mobilização de estratégias textuais, que expressarão as mensagens (as práticas consideradas legítimas) e vozes (as posições dos sujeitos) nos textos. Essas estratégias textuais são realizadas nos textos pedagógicos pela implicação de recursos variados, o que se dá no terceiro nível da análise (DOWLING, 1998; GALANT, 1997).

Em síntese, o trabalho escolar em torno do conhecimento é entendido como atividade, produzida e reproduzida por meio de textos pedagógicos. Estes, mobilizam conteúdos para constituir as mensagens e vozes que caracterizam as atividades⁵. A análise desses textos incide sobre a forma pela qual as práticas legitimadas para o trabalho escolar e as posições dos sujeitos (professores e estudantes) são produzidas e reproduzidas nos textos. Como se trata de textos curriculares ou textos de apoio e divulgação, a análise recairá sobre as formas pelas quais nestes documentos são construídas representações sobre as formas de ensinar, os contextos pedagógicos e os conteúdos do ensino, constituindo as mensagens e as vozes nas atividades. Os interesses que sustentam a construção destes documentos não parecem se voltar em formas representativas de especificidades contextuais. Cria-se, com isso, a possibilidade de que realidades locais não encontrem espaço entre as preocupações que guiam as escolhas curriculares, acarretando diretrizes-padrão imponderadas e imponderáveis por definição. E, de modo semelhante, as especificidades das áreas de conhecimento se tornam pouco ou nada claras quando as disciplinas escolares se resumem a um conjunto de temas próprios da forma escolar de indagar o mundo, guardando frágil relação com os campos de estudos que representam.

A ideia é acessar as posições e práticas (nível estrutural) pela análise dos textos pedagógicos (nível de eventos), de modo a identificar mensagens e vozes que, por sua vez, são constituídas por meio de estratégias textuais (nível de recursos): “são estas estratégias e padrões de voz e mensagem que devem ser identificadas em e por meio da análise [dos textos]” (DOWLING, 1995, apud GALANT, 1997, p. 69. Tradução nossa). Assim, as estratégias textuais representam a chave para a análise das mensagens (as práticas das disciplinas) e vozes (as posições dos sujeitos) expressas nos textos.

No recorte estabelecido para este artigo, a atenção está concentrada nas posições definidas em textos produzidos por apoiadores, em articulação com o MEC, como sugestões

para a organização e realização do denominado Dia "D" da Base – mais especificamente os documentos intitulados “Orientações para a discussão da Base” (BRASIL, 2018a), “Apresentação Roteiro Básico” (BRASIL, 2018b) e “Apresentação Roteiro Complementar – Atividades Extras” (BRASIL, 2018c). O intuito é reconhecer nos textos analisados as vozes dominantes – aquelas que se encontram fortemente vinculadas à voz autoral –, e as subordinadas – as que são subsumidas às vozes dominantes –, numa configuração que orienta os leitores frente à reforma curricular em curso no país.

A BNCC e outros documentos produzidos para promover a formação de professores e gestores nas redes públicas de ensino, em apoio à implementação da reforma curricular, constituem instâncias que materializam determinadas perspectivas sobre o trabalho escolar, fomentando relações específicas com o conhecimento. Neste trabalho, a análise se volta aos materiais mencionados acima, cuja produção foi articulada entre o MEC e seus apoiadores, destinados à promoção de ações de legitimação e implementação da BNCC.

Os documentos analisados na pesquisa foram produzidos no campo recontextualizador oficial⁶ (BERNSTEIN, 2000), que envolve instâncias oficiais responsáveis pela recontextualização⁷ de conhecimentos oriundos de campos específicos para fins de produção de documentos orientadores dos currículos escolares – Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação. No caso dos materiais ora analisados, a voz autoral é do MEC. Entretanto, levando-se em conta a peculiar condição de elaboração da BNCC – na qual o envolvimento de segmentos do empresariado e de fundações por eles financiadas tiveram acentuada expressão tanto na sua produção quanto na sua defesa e divulgação, como descrito anteriormente –, considerou-se interessante identificar as estratégias de posicionamento e distribuição utilizadas na produção de outros textos, concebidos em associação direta com os apoiadores que estiveram e estão envolvidos na elaboração e na legitimação do documento, como antes mencionado.

O *corpus* documental, composto pelo conjunto de textos antes referido, foi objeto de análise, com base na qual foram destacados excertos nos quais se identificaram as vozes e mensagens expressas nos materiais.

Na análise desses documentos, buscou-se reconhecer as vozes com as quais o MEC busca: **afiliação** – quando opera uma tentativa de identificação com outra/s voz/es, por exemplo, a de uma associação de profissionais do campo ou a documentos curriculares produzidos em outros países, usados para legitimar as escolhas realizadas –; eventuais **deslocamentos** – quando busca se identificar com a voz do leitor, por exemplo, clamando por empatia para com as dificuldades burocráticas da implementação de inovações curriculares –; e **objetificações** – quando se faz de uma voz um objeto do discurso, por exemplo, criando ou afirmando visões específicas de professores e estudantes (GALANT, 1997, p. 86). Adicionalmente, procurou-se reconhecer as mensagens associadas a essas vozes.

Aproximando o modelo de análise adotado por Galant (1997), que também se apoia em Dowling (1996, 1998), da realidade em estudo, pode-se dizer que os textos discutem e privilegiam perspectivas particulares de conhecimento, bem como de aprendizagem e de ensino, e diferenciam e constroem as disciplinas e modelos de professores e estudantes de

formas particulares (definindo posições e distribuindo práticas apresentadas como próprias das atividades/disciplinas). Vale ressaltar que essa perspectiva encontra sustentação tanto nos conceitos de dispositivo pedagógico e discurso pedagógico, de Bernstein (2000), quanto nas ideias de Dowling (1996, 1998), que tem no primeiro uma de suas principais bases teóricas. Assim, o dispositivo pedagógico configura o que Bernstein (2000) denomina de “gramática da escola”; ele é composto por três conjuntos de regras, a saber, as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras de avaliação. As primeiras tratam da forma pela qual os conhecimentos são distribuídos diferencialmente pelos grupos sociais, segundo seleções culturais operadas em contextos específicos; as regras recontextualizadoras remetem à produção do discurso pedagógico, que consiste na inserção de conhecimentos das distintas disciplinas escolares em um base reguladora associada às formas de comportamento e comunicação consideradas legítimas no ambiente escolar. As regras de avaliação ligam-se às formas de ordenar e desenvolver as práticas pedagógicas no espaço e no tempo da escola.

A análise pautada na ideia de atividades, produzidas e reproduzidas em textos (DOWLING, 1996, 1998), no caso, de divulgação e legitimação da BNCC, pode favorecer o reconhecimento do que o campo recontextualizador oficial e seus apoiadores estão apresentando para pautar o dispositivo pedagógico, tanto na definição de conhecimentos relevantes para as disciplinas quanto nos comportamentos esperados de professores e alunos para a abordagem desses conhecimentos e nas formas de se relacionarem com essas escolhas oficiais. Isso justifica a busca por reconhecer nos materiais em análise as vozes dominantes e subordinadas – e as mensagens que portam.

O estabelecimento de posições e hierarquias: as vozes dominantes e as vozes subordinadas

No dia 6 de março de 2018 – denominado o Dia “D” da Base –, o MEC estabeleceu que escolas e secretarias de educação deveriam realizar uma discussão acerca da BNCC, homologada em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). Para isso, encaminhou documentos às secretarias de educação de todo o país com vistas a orientar seus técnicos e as equipes gestoras das escolas dessas redes de ensino. Um deles foi denominado de “Orientações para a discussão da BNCC”; ele afirmava visar auxiliar “a organização desse encontro [para discussão sobre o documento] e de outras mobilizações e formações que acontecerão nas instituições de educação em todo o país” (BRASIL, 2018a).

Demandava-se que nesse dia a comunidade fosse envolvida amplamente nos debates e esperava-se que fossem criadas condições para: “apresentar a estrutura e as competências da BNCC à comunidade escolar, ampliar o diálogo com as instituições e as pessoas responsáveis por sua implementação, gerar engajamento no processo de (re)elaboração do currículo, estimular participação democrática ao longo do processo”. Para isso, foram concebidas ações para a promoção dos conhecimentos, das vozes, das posições dos sujeitos envolvidos na comunicação pedagógica – ações que promovem uma determinada configuração do dispositivo pedagógico, da “gramática da escola” (BERNSTEIN, 2000).

Os responsáveis pela implementação da BNCC, segundo o MEC indica nas orientações, são os **“profissionais da educação [...], sobretudo os professores”** (BRASIL, 2018a. Grifo no original). Parece interessante, nesse sentido, o que afirmam Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 11), acerca “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP) (BRASIL, 2018c):

Esta lógica de culpar o docente é uma das consequências das reformas educacionais que foram iniciadas na maioria das sociedades ocidentais (Tardif, 2013). Não subestimamos a importância da escola enquanto instituição social que pode proporcionar mudanças na vida dos indivíduos, como sugere o documento. Porém, atribuir – às escolas, aos professores e aos próprios estudantes – a função de compensar problemas econômicos e sociais é uma responsabilização superdimensionada, ilusória e que desloca o foco dos diversos problemas da sociedade que impactam os processos de ensino-aprendizagem como ausência de garantia de saúde, moradia, alimentação, segurança, que também fazem parte das responsabilidades do Estado.

A despeito de assegurar que a organização do Dia “D” caberia às secretarias e escolas, algumas possibilidades são indicadas de forma detalhada. Em relação ao tempo, diz-se que: **“Pode ser uma discussão de um período, com apresentações e breves atividades, ou um dia inteiro de formação, dinâmicas e debates entre os participantes”** (BRASIL, 2018a, Grifo no original). Mas no que tange ao desenvolvimento das atividades, foram encaminhadas sugestões de roteiros – num total de quatro: um básico de 4 horas (A BNCC e as Dez Competências) e três complementares (Aprofundamento sobre a Educação Infantil e as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental; Planejamento à luz das competências gerais, campos de experiências e habilidades; Prática do professor para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC).

Sobre esses roteiros, afirma-se que **“estão estruturados para apoiar os mediadores/multiplicadores** na condução do encontro, trazendo detalhamento sobre as atividades, duração e materiais necessários, questões norteadoras, entre outros” (BRASIL, 2018a. Grifo no original). Nos termos assumidos nesta análise, são materiais que remetem aos três conjuntos de regras que compõem o dispositivo pedagógico, com o intuito de “treinar” os mediadores para promover ações que conduzam a uma determinada configuração para a “gramática da escola”, na perspectiva de Bernstein (2000).

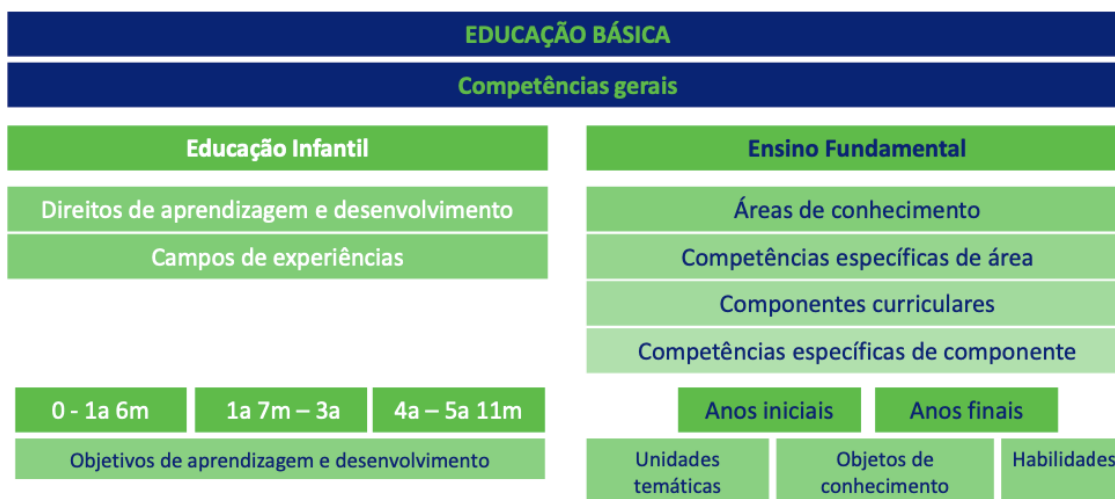
O material que apresenta o Roteiro para Atividades (2018b) – traz em sua primeira página os logotipos de três instâncias: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), MEC, bem como o do Governo Federal.

O material inicia com a afirmação de que, no processo de implementação do documento federal, **“os primeiros passos são entender o que é a BNCC, fazer uma revisão do currículo da rede e dos PPPs e, sobretudo, apoiar e envolver os professores para que participem de todo esse processo”** (2018b).

Ao final do Roteiro para Atividades (BRASIL, 2018b), encontram-se três atividades extras que “aprofundam o trabalho nas etapas, áreas de conhecimento e componentes curriculares e podem complementar a discussão realizada no roteiro inicial”. Para cada uma delas, encontra-se no Roteiro de Atividades o acesso a uma apresentação. São elas: Atividade A) A Educação Infantil e os componentes curriculares do Ensino Fundamental; Atividade B) Planejamento à luz das competências gerais, campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e habilidades; e Atividade C) Competências do aluno, competências do professor.

O tempo previsto para a Atividade A é de 2h20 e o objetivo assumido para ela é “apresentar a estrutura da BNCC para que os educadores compreendam como as competências, as etapas, áreas e componentes se relacionam e, num segundo momento, discutir cada etapa e áreas de conhecimento de acordo com vídeos correspondentes” (2018b).

Na apresentação vinculada ao roteiro dessa atividade explicita-se estrutura da BNCC, indicando-se que a educação básica no Brasil comporta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Embora se saiba que a produção do documento foi segmentada, recebendo o Ensino Médio um tratamento diferenciado e um tempo de elaboração maior, é interessante perceber que no começo deste roteiro fez-se a escolha por sequer mencionar o Ensino Médio como parte da educação básica.



Fonte: BRASIL (2018b).

Na sequência, o Passo 1 da atividade é denominado “Como a Base está organizada?”. Nesta etapa, traz-se um exemplo referente à Educação Infantil e outro, ao Ensino Fundamental, sobre o qual nos debruçaremos. Antes, vale dizer que nas figuras utilizadas para ilustrar os exemplos há a indicação do Ensino Médio, em outras cores de fonte e fundo, na devida posição na sequência de etapas da educação básica:



Fonte: BRASIL (2018b).

Em seguida, o primeiro exemplo localiza a área de Matemática, e, dentro dela, as suas competências específicas, definidas como aquelas que os estudantes devem desenvolver naquela área de conhecimento – e com a lembrança de que todas estão alinhadas às competências gerais.

Explica-se na sequência que cada área de conhecimento é composta por um ou mais componentes curriculares (até então denominados nos documentos curriculares como disciplinas escolares). Esses componentes curriculares também trazem suas competências específicas, mais uma vez sendo enfatizado que estas se alinham às competências das áreas de conhecimento e às gerais.

Neste esforço por promover aspectos que reforçam uma dada configuração para o dispositivo pedagógico, o MEC e seus apoiadores apresentam essa estrutura mais ampla do documento, e reforçam a valorização das competências como fatores de alinhamento da proposta. Na sequência, um slide inteiro é preenchido com a pergunta: “O que os alunos devem aprender em cada ano do Ensino Fundamental?” (2018b). Como resposta, o material segue apresentando sua estrutura, afirmando que, para que as competências específicas dos componentes curriculares sejam desenvolvidas, eles são organizados em conjuntos de Habilidades, relacionadas a Objetos de Conhecimento, organizados em Unidades Temáticas. Assim, é fornecida uma proposta por meio da qual é esperada a concretização da aprendizagem. A abertura para o processo de recontextualização, considerando contextos e especificidades locais, figura apenas nas entrelinhas, nas brechas do documento, sobretudo porque as Habilidades específicas para cada Objeto de Conhecimento são descritas com detalhes sobre o foco da atividade didática.

Segue-se a isso um extenso conjunto de slides que tomam o exemplo do componente curricular Ciências – que compõe a área de conhecimento Ciências da Natureza –, no 2º ano do Ensino Fundamental, e explicitam as Unidades Temáticas e, dentro de uma delas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Como sugestão final da atividade, recomenda-se que os grupos assistam a um ou mais vídeos explicativos das áreas de Conhecimento e são apresentadas quatro perguntas para serem por eles debatidas. Dentre elas, duas remetem diretamente ao trabalho do professor junto aos estudantes: “Que tipo de mudança a BNCC traz para a prática do professor em sala de aula?”, e “Como inserir as 10 competências voltadas ao desenvolvimento humano integral no dia a dia do ensino desta etapa/área de conhecimento?” (2018b).

Em outro material – Apresentação Complementar Atividades Extras (BRASIL, 2018c) – as atividades A, B e C são detalhadas

A Atividade B focaliza o planejamento de atividades pelo professor, à luz das 10 Competências Gerais da BNCC, e tem duração estimada de 1h25. Como passos desta atividade são destacadas duas Habilidades – uma de Matemática e uma de Língua Portuguesa

– e, diante delas, colocadas as questões para reflexão: “Que atividades podem ser planejadas para desenvolver a habilidade citada? Como essas atividades se articulam com pelo menos uma das 10 competências gerais?” (2018c). A demanda, portanto, é de que os professores pensem em estratégias que respondam ao objetivo de desenvolver nos estudantes as Habilidades, explicitando a relação com as Competências Gerais.

Se na Atividade A essa linha que estrutura a BNCC, desde as Competências Gerais até as Habilidades no interior de cada componente curricular, foi o foco, nesta, a intenção é fazer o caminho contrário: partindo da Habilidade, pensar a prática do professor – entendida como o conjunto de atividades que garantirão o seu desenvolvimento (das Habilidades) nos estudantes –, sem perder de vista que tudo se ancora nas Competências Gerais. O objetivo parece ser evidenciar, em continuidade à Atividade A, o que se acredita configurar a coerência interna do documento e a exequibilidade, pelos professores, de suas prescrições – tendo como condição para isso que eles entendam o que é a BNCC (objetivo maior do Dia “D”, como indicado anteriormente). Vale destacar que o foco na exequibilidade do que está prescrito no documento expõe uma incoerência lógica sobre a possibilidade de que as secretarias de educação realizem recontextualizações a partir de especificidades locais. Qual o espaço realmente existente para a recontextualização se as orientações são no sentido de as práticas serem executadas tal qual os materiais prescrevem?

Na Atividade C o que recebe atenção são as práticas dos professores. O título da atividade é “Competências do aluno, Competências do professor” (2018c) e ela tem duração estimada de uma hora. Se nas atividades anteriores tratou-se de explicitar a centralidade das competências na organização da BNCC, o título desta já indica a interdependência estabelecida na lógica do documento – e das políticas nas quais ele se insere: se o professor for formado com vistas a desenvolver em si determinadas competências, ele será capaz de fomentar o desenvolvimento dessas mesmas competências nos alunos. O que se busca é promover a transmissão de competências e habilidades, o que pode ser feito por e para transmissores e adquirentes em diferentes posições (autores, divulgadores, formadores, gestores, professores, estudantes). Em outras palavras, o que se faz no Dia “D” com os professores é o que se espera que eles façam com seus alunos, numa perspectiva de transmissão em cadeia. Retomando Dowling (1998), trata-se de buscar construir, por meio de recursos textuais, transmissores e adquirentes, para quem se especificam as práticas (mensagens) e posições (vozes), de acordo com os princípios reguladores que se pretende transmitir.

No primeiro slide encontra-se a afirmação de que os princípios e as práticas dos professores “devem ser coerentes com as competências a serem desenvolvidas **nos** alunos” (2018c, grifo nosso). O grifo ressalta que, para os autores do material, são os professores os responsáveis pelo desenvolvimento das competências nos alunos – estes, não parecem ter um papel ativo nesse processo, exceto, talvez, porque trazem à escola elementos de diferentes culturas cuja mobilização é valorizada no texto – por exemplo, diz-se que um dos princípios que os professores devem ter é o de “Aproveitar as diferentes referências que as crianças e jovens trazem de suas experiências” (2018c). Ou seja, acredita-se que os estudantes trazem algo que precisa ser “aproveitado” pelo professor – nada se diz sobre o que trazem os

professores e que igualmente poderia ser “aproveitado” nos encontros de professores com estudantes.

É interessante notar que os princípios considerados centrais para uma ação coerente com o desenvolvimento das competências são apresentados com verbos de ação. Assim, o professor deve: Aproveitar, Assegurar, Estar atento, Debater, Pesquisar. Nesse sentido, princípios não sustentam as ações, eles são as próprias ações; desta forma, eles são passíveis de mensuração, de verificação, uma vez que não funcionam como parâmetros, mas como prescrições. Também é interessante que, quando se fala dos princípios que os professores devem ter, nada aponta para os conhecimentos específicos com os quais eles devem contar – de fato, o seu papel como agente que tem centralidade na recontextualização de conhecimentos e na configuração do discurso pedagógico é ignorada. Prevalece o discurso regulador, que é materializado na exigência do desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas *a priori*. Assim, são princípios:

- Assegurar que todas as crianças e jovens aprendam.
- Dar mais atenção às crianças e jovens com maior dificuldade.
- Aproveitar as diferentes referências que as crianças e jovens trazem de suas experiências.
- Dar voz às crianças e jovens e gerar oportunidades de participação aos ‘quietinhos’.
- Debater, pesquisar sobre diferentes formas de viver.
- Estar atento às necessidades físicas, emocionais e cognitivas das crianças e jovens (2018c).

Após a apresentação dos princípios que os professores devem ter, vêm o que as suas práticas devem garantir. Vale destacar que, mais uma vez, a opção é por explicitar essas práticas com verbos de ação, mas desta vez eles se referem ao que deve ser garantido que os estudantes farão. Em outras palavras, as práticas definidas para os professores garantiriam as práticas esperadas para os estudantes:

- Dialogar e compreender os diferentes posicionamentos e possíveis conflitos.
- Saber utilizar os conhecimentos historicamente construídos. Tomar decisões com princípios éticos, democráticos e inclusivos.
- Gerar situações de inquietude intelectual que gerem questionamentos, buscas, hipóteses.
- Propor práticas artístico-culturais que provoquem as crianças e jovens a atuarem com maior sensibilidade e compreensão do outro.
- Propor uso de tecnologia de forma funcional. Prática, crítica, reflexiva e ética.
- Propor situações para que as crianças e jovens possam agir com autonomia, fazer escolhas, assumir a responsabilidade e argumentar com base em fatos (2018c).

Mais uma vez, destaca-se que, a despeito de se esperar que os estudantes saibam “utilizar os conhecimentos historicamente construídos”, nada nos princípios que os professores “devem ter” remete a esses conhecimentos (2018c). Mais do que isso, o professor assume uma função de amparo social, cognitivo e emocional: não há nenhuma consideração sobre o trabalho docente e os conhecimentos específicos que este trabalho mobiliza na realização das práticas pedagógicas – a mediação que esse profissional realiza, com base em seus saberes profissionais, entre conhecimentos de distintas naturezas, não constitui elemento valorizado no modelo de professor reforçado nesses materiais. Não existe o pedagógico nos materiais de apoio à implementação da BNCC produzidos para o Dia "D", ou, em outros termos, no pedagógico prevalece o discurso regulador, o que possibilita que as mensagens e as vozes sejam estabelecidas pelo discurso oficial, que fomenta sua reprodução em contextos diversos: na divulgação do documento, na elaboração de currículos locais, nas formações continuada e inicial de professores, nas atividades em sala de aula etc.

Ainda é importante ressaltar, a partir dos princípios e das práticas, o apagamento das disciplinas como representativas de áreas de conhecimento. Um exemplo claro disso pode ser observado pela constatação de que, na BNCC, os textos específicos de Ciências Naturais e de Geografia expõem ações próprias destas áreas de conhecimento como elementos que, supostamente, impactaram a proposição das habilidades descritas ano a ano. Ainda que as discussões sobre estas ações sejam frágeis no texto do documento curricular, sem qualquer menção, por exemplo, ao caráter epistêmico que as sustenta, os materiais do Dia "D" nem fazem referência a elas, substituindo-as por práticas como as anteriormente mencionadas que, se por um lado podem ser interessantes para a promoção de engajamento dos estudantes com atividades, não são suficientes e adequadas para o engajamento epistêmico com os temas. Isso parece reforçar a percepção de que a preocupação está em "como" ensinar, expondo ainda a concepção subjacente de que possa haver métodos adequados e infalíveis para qualquer conteúdo, contexto e audiência. Isso reforça a preocupação, já destacada, de que a ênfase num "como" ensinar genérico pressupõe homogeneidade ou similaridade entre as práticas epistêmicas das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares, podendo enfatizar o ensino como uma atividade metodologicamente exequível apagando as características específicas dos diferentes campos.

O silêncio acerca do conhecimento selecionado para o ensino é identificado por Moreira e Silva Jr. (2017, p. 496), que salientam o risco disso para a formação escolar dos estudantes, uma vez que, desta forma,

confinam-se alguns às características culturais de seu entorno, não permitindo que eles se movimentem em outros espaços e examinem outras possibilidades de conhecimento. Assim, a temática do conhecimento escolar e o direito de acesso e de justiça cognitiva acabam sendo subalternizados/negligenciados.

Fica clara a relação desse aspecto com uma determinada configuração do discurso pedagógico, na qual se opera no sentido do esvaziamento do discurso instrucional, ligado aos conhecimentos especializados dos diferentes campos, e da ênfase no discurso regulador,

atrelado ao controle de comportamentos e condutas. O esvaziamento dos conhecimentos das disciplinas, decorrente do estabelecimento de um corpo de conhecimentos cristalizados em objetos a serem apreendidos, leva o dispositivo pedagógico à ruptura. Uma vez que o conhecimento a ser transmitido é definido *a priori*, de forma descontextualizada e sem considerar o caráter histórico e situado de sua produção, a perspectiva de prática pedagógica se resume à reprodução das competências e habilidades estabelecidas para serem desenvolvidas. Com isso, busca-se reproduzir, em mensagens e em posições diversas, as vozes autorizadas pelo discurso oficial a transmitir as competências e habilidades: dos formuladores do documento a seus disseminadores; dos disseminadores aos professores; dos professores aos estudantes. Busca-se assim impor a reprodução do discurso oficial com a transmissão de mensagens que regulam as posições e as práticas, em suas competências e habilidades, pois estas se encontram dissociadas do conhecimento em sua materialidade histórica e contextual.

Essencialmente, neste movimento, o professor precisa então agir da forma indicada, segundo o material. Isso é determinado, como antes discutido, pela própria BNCC e sua opção por expor habilidades diretamente vinculadas a objetos de conhecimento, como se não fosse possível haver outra forma de leitura para o trabalho com esses objetos de modo a favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades. Ou não se questiona a boa formação dos professores no que se refere aos conhecimentos específicos das disciplinas – numa expressão de otimismo excessivo ou de total descolamento da realidade – ou, se considera que isso não importa. Uma vez que eles adotem as práticas "corretas", o conteúdo do ensino considerado relevante no documento estará disponível para os estudantes e será por eles aprendido.

As vozes autorais e as vozes subalternas: os divulgadores da BNCC e seu público subalternizado

As atividades do Dia "D" da Base foram ordenadas temporal e espacialmente para sua distribuição nas escolas. Os responsáveis pela condução das atividades receberam um "Roteiro para Atividades", em que se estabelecera o que os multiplicadores deveriam dizer e fazer e de que modo a produção discursiva, as vozes dos participantes – todos – seriam controladas ao longo do encontro.

O controle rígido dos sujeitos é observado, no Roteiro, não apenas em relação à organização do tempo (quantos minutos se deveria destinar a cada atividade prevista), do espaço (de que modo os sujeitos deveriam se organizar em sala – individualmente ou em grupo, por exemplo), das ações (como assistir a vídeos, reagir a comandos, responder a questões), mas das próprias vozes, uma vez que os multiplicadores, além de reproduzir os dizeres com as informações pré-estabelecidas para serem distribuídas, receberam *dicas* do que poderiam/deveriam ser as respostas nas "discussões" propostas. A abertura para debates com os participantes do evento foi sugerida para ser realizada ao final do encontro, com a interessante indicação de que isto deveria ser feito caso houvesse tempo disponível – o que

permite supor que o debate não é considerado algo essencial. Com esta estratégia, enuncia-se a intenção de escuta, embora esta apenas tenha condições de ser concretizada caso outras ações, supostamente mais relevantes, tenham sido concluídas. Procedimento semelhante ocorreu quando da consulta pública à primeira versão preliminar da BNCC, quando, pelo pouco tempo e dificuldade de acesso ao material, as manifestações foram restritas embora tenham ocorrido – o que é usado para reforçar a ideia de que o documento expressa um suposto consenso.

O Roteiro organiza um evento que não se caracteriza especificamente como de formação, mas de divulgação da BNCC. Subdivide a realização das atividades em seis etapas, e dos passos que compõem cada uma delas, com o estabelecimento de um tempo para cada passo (BRASIL, 2018b):

ABERTURA

Atividade 1 | A BNCC e a nossa rede/escola

AQUECIMENTO

Atividade 2 | Que cidadãos queremos formar na escola?

COMPETÊNCIAS

Atividade 3 | A proposta de formação da BNCC: as 10 competências no contexto da escola

COMUNICAÇÃO

Atividade 4 | Como compartilhar informações sobre a BNCC?

ENCERRAMENTO

Atividade 5 | O que aprendemos?

E MAIS

Além deste roteiro, outras atividades podem ser incorporadas para complementar a discussão.

A Abertura se divide em dois passos: no primeiro, com duração de 40 minutos, realiza-se a “**Fala do secretário(a), diretor(a) e/ou coordenador(a) pedagógico**”, que deverá ser desenvolvida com base em slides (PPT) enviados pelos organizadores do evento; no segundo, em 10 minutos, é exibido um vídeo sobre a estrutura da BNCC, também enviado pelos organizadores (BRASIL, 2018b).

Não apenas o que será apresentado é regido pelos materiais de apoio encaminhados pela organização do Dia “D”, mas também, ao longo do Roteiro, são apresentadas as diretrizes para a condução dos processos valorativos componentes da mensagem (DOWLING, 1998) a ser reproduzida: no passo 1 acima apontado, é informado ao realizador que “Este é o momento de destacar a relevância da BNCC, fazer um resgate de seu processo de construção e de seus objetivos e estrutura”. Em contraste com o caráter normativo do documento, que se

observa também na ordenação dos modos de realização do evento, procura-se representar um *ethos* (MAINGUENEAU, 2005), uma voz que não apenas marca uma posição, mas também representa um movimento de acolhimento dos sujeitos a quem se destina a divulgação da BNCC, o que nas diretrizes aos apresentadores é materializado em forma de *dicas*:

Dicas:

1 *Não deixe de mencionar que todos da rede/escola, sobretudo os professores, serão envolvidos e ouvidos no processo de implementação.*

2 *Reserve um tempo para perguntas e não deixe de responder a nenhuma dúvida. Se não souber a resposta, anote o nome de quem perguntou e mande a resposta depois.* (BRASIL, 2018b, Destaques no original)

As *dicas* abrem parênteses na forma de condução do Dia “D”, em que a voz autoral não pertence aos que apresentam as informações, mas a quem produziu o Roteiro e os demais materiais a serem apresentados ao longo do evento. Aos que se encontram na posição de quem apenas deve ser destinatário das informações, sugere-se lembrá-los de que serão envolvidos e ouvidos quando da implementação do documento. No momento do encontro, estão autorizados a apresentar perguntas e dúvidas, que devem ser todas acolhidas, mesmo que postumamente.

A ordenação das vozes e das posições dos participantes do evento evidencia o caráter duplo do movimento de implementação da Base, que se impõe segundo a autoridade da lei, e, portanto, de modo não contingente, mas necessário, obrigatório, tendo como objetivo garantir que todos sejam acolhidos pela igualdade de distribuição de conhecimentos na escola; essa imposição do comum deve se realizar em composição com o que seja da especificidade local, e, portanto, de modo inclusivo, não discriminatório, mas apenas subsequentemente à submissão ao que seja determinado como o comum. É então possível ser ouvido e envolvido, mas nas condições previamente definidas pelo documento.

A voz autoral é apenas legitimada, nesse processo, desde que em acordo com as diretrizes estabelecidas pela BNCC. Nela e a partir dela, a autoria pressupõe a subalternidade. Trata-se, portanto, de um contexto autoritário, em que se simula o acolhimento atencioso aos participantes.

A segunda atividade é denominada de “Aquecimento”, com limite de tempo de 30 minutos, tendo como comanda a elaboração de respostas à pergunta “**Que cidadãos queremos formar na escola?**”. O objetivo da atividade é expresso logo a seguir: “O propósito desta atividade é sensibilizar os educadores para que percebam qual o papel da BNCC na construção da sociedade do futuro” (BRASIL, 2018b). Ainda que pudesse representar um momento em que os participantes do evento pudessem se manifestar, o Roteiro define também quais sejam as falas válidas ou a serem validadas pelos que conduzem as ações, isto é, circunscrevem quais as práticas autorizadas (a mensagem) e de que modo – quando, onde e por quem – devem ser realizadas (as vozes e as posições dos sujeitos).

As perguntas que ordenam as manifestações são seguidas de instruções de acolhimento das falas dos participantes que conduzam aos sentidos pré-estabelecidos pelo material:

PEÇA AOS EDUCADORES QUE PENSEM E COMENTEM SOBRE ESTES TRÊS PONTOS:

1. Como gostariam que fossem as pessoas de seu município daqui a 20 anos?

Faça intervenções para que qualifiquem as respostas.

Por exemplo, se falarem em cidadãos críticos, pergunte: o que é ser cidadão crítico na sociedade?

2. O que deve ser proporcionado hoje às crianças e jovens para que cheguem a ser esses cidadãos que queremos?

Novamente, faça intervenções nas respostas para qualificá-las. Peça exemplos.

3. Como a BNCC, no contexto da escola, pode ajudar na formação dos cidadãos e da sociedade que queremos?

A discussão deve caminhar para a conclusão de que a BNCC não resolverá todos os problemas nem a escola pode se responsabilizar por tudo, mas é preciso problematizar: O que cabe a nós educadores? Podemos constituir uma escola que corresponda aos desejos de uma vida melhor? (BRASIL, 2018b. Destaques do original)

As perguntas que orientam a solicitação de ponderação, pelos professores, sobre a sociedade em que gostariam de viver no futuro sustentam a ideia de diálogo e de consideração das suas ideias para o planejamento didático. A BNCC, por sua vez, explicita as competências esperadas para a formação dos cidadãos, bem como as aprendizagens essenciais para esta concretização. Assim, presume-se haver diálogo entre a mensagem e as vozes, embora a primeira delimite o alcance e as possibilidades destas.

Na lateral direita da página, em direção a cada uma das instruções para o tratamento das respostas dadas às perguntas, as vozes autorais estabelecem as práticas que devem ser realizadas pelos instrutores a partir do que seja produzido pelos participantes:

- Dicas de intervenções qualificadoras às respostas para a pergunta 1:

- *Que respeitam a diversidade;*
- *Conscientes de seus direitos e deveres;*
- *Que valorizem a educação;*
- *Éticos e honestos (BRASIL, 2018b).*

- Dicas de intervenções qualificadoras às respostas para a pergunta 2:

- *Educação de qualidade para todos;*
- *Oferta de trabalho;*
- *Relações marcadas pela ética e respeito;*
- *Parceria entre família e escola (BRASIL, 2018b).*

- Dicas de intervenções qualificadoras às respostas para a pergunta 3:

- *Promover maior equidade na educação;*
- *Retomar o PPP;*
- *Envolver os pais no debate;*

- *Trazer temas interessantes para os estudantes* (BRASIL, 2018b).

Note-se que as *dicas* qualificadoras dos dizeres reforçam a mensagem expressa nos materiais do Dia "D" e relacionam termos recorrentes em discursos progressistas, como o *respeito à diversidade*, a *educação de qualidade para todos*, ou a promoção da *equidade na educação*, a termos ligados a direitos e deveres e a princípios éticos, além de promover a proximidade em relação à família e aos interesses dos estudantes. A qualificação acolhedora dos dizeres, ao mesmo tempo em que estabelece o escopo dos sentidos autorizados a serem produzidos pelos participantes do evento, o faz segundo estratégias de estabelecimento de consensos, como observa Chaves (2021).

Essas estratégias são realizadas, no caso em análise, com o emprego de terminologia que remete a discursos cuja moralidade é base de um senso comum já estabilizado, ou é parte de discursos progressistas que historicamente propuseram a transformação da educação em bases sociais, culturais e ideológicas, e que, portanto, antagonizam com o discurso em que se sustenta a materialidade da BNCC, orientado pela aposta na definição de competências e habilidades e numa relação utilitária com o conjunto de conhecimentos que se cristalizam em objetos a serem aprendidos. Assim, nota-se, novamente, a simulação de um caráter inclusivo sob um viés que é de fato autoritário: os dizeres são validados pelas vozes autorais apenas se subalternizados às premissas estabelecidas pela BNCC, as quais ordenam as mensagens, isto é, a realização das práticas para a divulgação das diretrizes fixadas no documento.

Considerações finais

Neste artigo buscou-se analisar materiais produzidos pelo MEC e pelos apoiadores da BNCC, no esforço por concretizar a sua implementação. Como seu título sugere, a intenção foi identificar as vozes e as mensagens neles expressas; em outras palavras, as perguntas que guiaram a investigação foram: quem fala – e o quê – nos materiais produzidos para o Dia "D" da Base? Dessa aproximação, foi possível tecer as considerações a seguir.

Em primeiro lugar, podemos afirmar que os materiais evidenciam as estratégias textuais utilizadas por seus autores para posicionar como dominantes as vozes do MEC e de seus apoiadores (UNDIME e Consed, neste caso), dos autores do texto da BNCC (especialistas das diferentes áreas de conhecimento), de técnicos de secretarias de educação, de profissionais que compõem as equipes gestoras de escolas, de professores e estudantes. O processo de posicionar essas vozes e mensagens, que move a produção desses e de outros materiais, contribui para o estabelecimento de fronteiras entre os sujeitos e os discursos que consolidam o dispositivo pedagógico, com seus conjuntos de regras que estabelecem determinadas formas de distribuição do conhecimento, de constituição do discurso pedagógico e de ordenamento das práticas escolares.

Os materiais analisados explicitam o reconhecimento – por parte da voz autoral – de que os professores da educação básica não participaram de forma significativa da elaboração da BNCC. A começar porque todo o esforço para a organização do Dia "D" se apoiou na ideia

de que é necessário fazê-los “entender o que é a Base”. Ora, se em alguma medida os autores considerassem que a voz dessa categoria de profissionais foi suficientemente ouvida no processo de elaboração do documento, possivelmente a formação adotaria outras características, não precisando se dedicar quase que totalmente a dar a conhecer a estrutura da BNCC. O mesmo pode ser dito em relação às vozes dos demais sujeitos da comunidade escolar, para os quais também se afirma a necessidade de “apresentar a estrutura e as competências da BNCC”. Simula-se, assim, um processo de deslocamento, fundamentado em estratégia de concessão, para a aproximação da voz autoral/dominante em relação ao seu leitor/destinatário: se houve amplo debate para a produção da BNCC, mas o professor dele não participou, o Dia “D” demonstra a compreensão, complacência e acolhimento de seus organizadores para com aqueles a quem se dirige.

Há, ainda, a possibilidade de que a voz autoral pretenda silenciar outras vozes, como uma manifestação de que os conhecimentos e as experiências dos professores não precisam nem devem ser considerados nesta nova estrutura curricular: essa possibilidade se evidencia no Roteiro distribuído para ordenar as atividades do Dia “D”, em que as respostas a serem dadas às questões organizadoras das interações, durante o evento, são pré-estabelecidas, e indicadas ao longo do material para que seus apresentadores garantam sua ocorrência e primazia.

A voz autoral expressa a sua mensagem: a grande ênfase reside na apresentação da estrutura da BNCC – não há qualquer discussão sobre os conhecimentos selecionados para o ensino dos componentes curriculares. A distribuição do conhecimento bem como a sua recontextualização com vistas ao ensino são assim tomadas nesses materiais como elementos indiscutíveis, em relação aos quais cabe explicitação por parte das redes e apropriação por parte dos professores. Entretanto, a pergunta final para debate, proposta pelos autores, diz respeito a como a prática do professor será afetada e como ele poderá desenvolver as 10 Competências Gerais no dia a dia da sala de aula. A mensagem veiculada, portanto, reifica o trabalho do professor e define-o como algo ligado unicamente à busca por estratégias de ensino – os materiais em análise localizam aí a marca do trabalho docente – no âmbito das regras de avaliação que compõem o dispositivo pedagógico, não evidenciando a relevância de suas reflexões acerca do discurso pedagógico – a inserção de elementos do discurso instrucional em uma base reguladora (BERNSTEIN, 2000) –, cuja constituição depende também, e centralmente, de suas escolhas. Dessa forma, o Dia “D” da Base reforça um determinado modelo de professor, também presente em outras políticas alinhadas à BNCC, tais como as que vinculam a formação inicial e continuada de professores ao estudo detalhado deste documento e à busca por estratégias para a sua implementação.

Nesse sentido, os professores são posicionados como os principais agentes da implementação da BNCC pela voz autoral – e não como sujeitos cujos conhecimentos profissionais justificariam a sua participação na seleção cultural que se expressa em um documento como esse, e mesmo no delineamento do currículo real. Como todo projeto autoritário, a produção e implementação do documento se realizam com base na denegação da história.

Na busca por legitimar as ações previstas para o Dia "D", a voz autoral busca construir afiliação com a voz dos especialistas responsáveis pela produção do texto da BNCC, em cada um dos componentes curriculares. Embora o material não cite outros agentes, para além dos professores e estudantes, ao tomar como dada a seleção de habilidades e conhecimentos expressa nesse documento, estabelece aproximação ao que se apresenta como uma visão consensual nas áreas de conhecimento em relação aos conteúdos do ensino e às formas de abordagem a serem adotadas na prática pedagógica. Em outras palavras, o texto referente aos componentes curriculares – a atividade, na perspectiva de Dowling (1998) – opera no sentido do obscurecimento do caráter não neutro das escolhas curriculares e dos embates e interesses envolvidos na definição do que se apresenta como a mensagem desses componentes. Desta forma, é à voz desses especialistas, ligados aos diferentes campos disciplinares, que a voz autoral se afilia.

Por outro lado, a voz autoral opera um deslocamento em relação às vozes dos gestores. O material se volta aos gestores e técnicos das secretarias de educação e das escolas, ressaltando as dificuldades que serão encontradas e colocando-se como apoio: “Será preciso muito planejamento e uma boa implementação”. É frente a essas dificuldades que o material se apresenta, prontificando-se a voz autoral a colaborar para a formação de multiplicadores de informações necessárias para que esse processo se dê de forma efetiva. A mensagem da voz autoral é clara: será difícil a implementação, mas seguindo as instruções passo a passo (termo empregado no material), serão desenvolvidas as competências necessárias pelos professores e, em decorrência, pelos estudantes. O passo a passo é conduzido pela voz autoral inclusive no material de divulgação do Dia “D”, em que são definidos os temas a serem abordados, seu tratamento e, mesmo, as respostas esperadas daqueles a quem as informações se destinam e os modos de obtê-las.

No material analisado, opera-se ainda uma objetificação das vozes de professores e estudantes. Os primeiros, porque são considerados sujeitos à parte de todo o processo de elaboração da BNCC; portanto, precisam ser “apoiados” para que entendam a sua estrutura e como devem planejar e executar suas práticas a fim de responder às prescrições. Nas escolhas que farão, no nível das regras de avaliação que compõem o dispositivo pedagógico, deverão se ocupar do “como fazer”; para as que precisarão fazer no nível da recontextualização, supostamente bastaria estar atento às competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Não se considera que possam ter se envolvido no debate sobre o documento, nem pessoalmente, nem nas instituições em que trabalham. Essencialmente, a mensagem da voz autoral em relação aos professores é que o único nível de criação ou de mobilização de seus conhecimentos profissionais reside no âmbito da busca por atividades de ensino; em relação aos conteúdos do ensino, eles não precisam se preocupar, exceto com a necessidade de estarem atentos e de manterem-se sensíveis ao que trazem os estudantes, de suas experiências cotidianas e mais imediatas. Estes, por sua vez, não são considerados sujeitos ativos no processo de aprendizagem: trazem as suas experiências, devem ser ouvidos e valorizados, mas sequer são coparticipantes no desenvolvimento das competências esperadas – processo que está sob responsabilidade do professor. Sua mensagem se sustenta nas experiências

cotidianas vividas fora da escola; sua voz no processo de construção do discurso pedagógico, a despeito de toda a ênfase na aprendizagem assumida na BNCC, é silenciada nos materiais analisados.

Trata-se de um conjunto de recursos que contribuem para a consolidação de representações sobre as formas de ensinar, os contextos pedagógicos e os conteúdos do ensino, legitimando a voz autoral e tomando a veiculação da sua mensagem como tarefa a cumprir pelas escolas, professores e estudantes, cujas vozes são ignoradas ou subvalorizadas.

Da análise desenvolvida neste artigo constata-se que o Dia "D" da Base, a um só tempo, buscou naturalizar a seleção cultural presente na BNCC – o conteúdo considerado relevante, o discurso instrucional tomado como a mensagem legítima de cada uma das disciplinas –, reduziu o trabalho do professor e das equipes gestoras de secretarias e escolas à sua dimensão mais técnica, e colocou os estudantes da escola básica em uma frágil e contraditória posição: por um lado, seus interesses e conhecimentos prévios têm centralidade no trabalho escolar; por outro, seu desenvolvimento decorre diretamente do quanto seus professores serão capazes de responder obedientemente às orientações definidas no âmbito externo à escola. São materiais que investem em estratégias para fortalecer o discurso regulador como força maior do discurso pedagógico, marcando vozes e mensagens que sustentam modelos de professor e aluno obedientes e pouco reflexivos. É certo que os materiais analisados não estão sozinhos nessa direção: há que se reconhecer que a BNCC vem mesmo operando um alinhamento de diferentes políticas educacionais, como afirma pretender no seu texto introdutório. Um exemplo significativo deste alinhamento é a publicação da BNC Formação de Professores da Educação Básica cuja proposta associa-se diretamente a princípios formativos e conteúdos curriculares prescritos na BNCC. Resta prosseguir na reflexão sobre os rumos desse alinhamento e na articulação de esforços para recusar retrocessos inaceitáveis na luta por uma educação pública de qualidade socialmente referenciada para todos.

Notas:

1. Maiores informações em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12/03/2021.
2. Ver: <https://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes/>. Acesso em: 12/03/2021.
3. A pesquisa, intitulada “A Base não é currículo”: a BNCC nas secretarias municipais de educação e seus potenciais impactos sobre os currículos escolares”, foi desenvolvida com fomento da Fundação de Amparo à pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP), no âmbito do Auxílio Regular 2019/01329-2.
4. Dowling (1998, p. 130-131, tradução nossa) usa o termo "atividade" ao invés de "ideologia", entendendo que "a atividade constitui um espaço analítico" e que é "sempre ideologizada na empiria". Em outras palavras, ela "regula quem pode dizer ou fazer ou significar o quê". O autor exemplifica com o caso da matemática escolar, que "constrói uma hierarquia de posições, como a de professor e estudantes de diferentes idades e habilidades. Isto é adquirido pela distribuição das práticas matemáticas escolares (conhecimento pedagógico e matemático) dentro da hierarquia".
5. Além do campo recontextualizador oficial, Bernstein (2000) também identifica no seu modelo de produção do discurso pedagógico, a atuação de sujeitos ligados ao campo recontextualizador pedagógico. Nesse âmbito atuam, em diferentes instâncias, profissionais ligados à recontextualização do discurso pedagógico

oficial, produzido no campo recontextualizador oficial, na constituição do discurso pedagógico de reprodução.

6. A recontextualização é um processo que envolve o deslocamento de conhecimentos do seu local de produção (descontextualização) e a sua realocação em um novo contexto, resultando em um novo discurso, delineado segundo as especificidades deste novo contexto. Para aprofundar a compreensão desse conceito, ver Bernstein (2000).

Referências

- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1464-1479, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904003>. Acesso em: 16/03/2021.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**. Theory, research. critique. London: Taylor & Francis, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a discussão da Base**. Brasília: MEC, Undime, Consed, 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18vtNpQjPtngyRo9DcaEVGmK-8NGk8tPN/view>. Acesso em: 08/12/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Dia “D” Nacional sobre a Base**. Roteiro para atividades. Brasília: MEC, Undime, Consed, 2018b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ilkb0AHeipVv4xUBV34jCtEKy7Bo_-E/view. Acesso em: 22/03/2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Dia “D” Nacional sobre a Base**. Apresentação. Roteiro Atividades Extras. Brasília: MEC, Undime, Consed, 2018c. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1bt6yGyyYtcpg8hr_fa9QahZoc_8mIcwb/view. Acesso em: 22/03/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. CNE: 2018c Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16/03/2021.
- CASTRO, M. H. G. Desafios da implementação da BNCC. In: CASTRO, M. H. G., Callou, R. (Coords.). **Educação em pauta: Uma agenda para o país**. Organização dos Estados Ibero-americanos, p. 53–66, 2018.
- CHAVES, P. M. Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, e228059, 2021.
- COSTIN, C. **Foco no desenvolvimento de competências**, por Claudia Costin. Um Brasil. Análises e discussões sobre um povo em busca de uma identidade (website da Fecomércio SP). Disponível em: <http://umbrasil.com/noticias/foco-no-desenvolvimento-de-competencias-por-claudia-costin/>. Acesso em 16/03/2021.
- DOWLING, P. A sociological analysis of school mathematics texts, **Educational Studies in Mathematics**, 31, p. 389–415, 1996.
- DOWLING, P. **The Sociology of Mathematics Education**. Mathematical myths and pedagogic texts. London, Washington: The Falmer Press. 1998.
- GALANT, J. Teachers, learners and mathematics: an analysis of HSRC research reports on Mathematics Education 1970 – 1980. **Dissertation of the Master of Education Degree (Mathematics Education)**. University of Cape Town, 1997.
- GALIAN, C. V. A., SILVA, R. R. D. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em

- questão. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5693>. Acesso em: 08/12/2021.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 16/03/2021.
- MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso em: 16/03/2021.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção de ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-90.
- MELLO, G. N. Formação inicial e continuada de professores. In: CASTRO, M. H. G., Callou, R. (Coords.). **Educação em pauta: Uma agenda para o país**. Organização dos Estados Ibero-americanos, p. 67-86, 2018.
- MOREIRA, A. F. B., SILVA Jr., P. M. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.
- RIBEIRO, W. G.; CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 50, p. 51-69, fev./maio, 2017.
- RIBEIRO, W. Utopias e regulações de uma Base Nacional Comum Curricular: projetos ficcionais para juventudes ideais. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 195-208, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 16/08/2021.
- RODRIGUES, L. Z., PEREIRA, B., MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-39, 2020.
- TARLAU, R., MOELLER, K. O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

Correspondência

Cláudia Valentina Assumpção Galian: É bióloga, Mestre e Doutora em Educação pela PUC/SP. É professora associada do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM) da FEUSP e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Currículo e Conhecimento (ECCo).

E-mail: claudiavalentina@usp.br

Émerson de Pietri: É Licenciado em Letras/Língua Portuguesa, Mestre e Doutor em Linguística Aplicada. Professor Associado da Faculdade de Educação da USP.

E-mail: pietri@usp.br

Lúcia Helena Sasseron: É Licenciada em Física, Mestre em Ensino de Ciências, Doutora em Educação e Professora Associada do Departamento de Metodologia e Educação Comparada da FEUSP.

E-mail: sasseron@usp.br